

Grupo de Trabajo 3 **"Didáctica del Trabajo Social"**

Coordinación: Mg. Pilar Fuentes, Dr. Ignacio Aranciaga

Procesos de conceptualización y de evaluación en asignaturas iniciales de formación profesional en Trabajo Social. Repensando los procesos educativos en la Práctica de TS 1 de la Universidad Nacional de José C. Paz

Tatiana Fink - Mara Mattioni

tatifink@gmail.com - mattionimara@gmail.com

UNPAZ

Presentación

El acceso al saber depende de ciertas condiciones sociales, económicas, culturales, pedagógicas, entre otras, las cuales atraviesan los procesos de inserción y formación universitaria. La expansión de la educación superior en lo que se ha dado en llamar "las Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense" es un fenómeno reciente. En Argentina, a partir del surgimiento de nuevas instituciones de educación universitaria propuestas como diferenciadas del modelo tradicional, se presentan un sinnúmero de interrogantes respecto a su propósito inclusivo; al perfil docente requerido, las estrategias pedagógicas requeridas y, en particular, acerca de la dimensión subjetiva de su aparición, que pareciera otorgarle un particular sentido y significación tanto al perfil de los estudiantes como también al perfil docente en el marco de regulaciones biográficas, organizacionales, generacionales y ético políticas. La UNPAZ¹ es una de *las nuevas universidades* y la misma reconoce a la educación superior como un bien público y un derecho social teniendo como objetivos centrales: lograr equidad, inclusión y movilidad social ascendente a través de la ampliación de oportunidades que brinda la educación superior universitaria.

Intentando desanudar premisas estáticas, esta propuesta tiene como objetivo explorar los principales interrogantes que atraviesan los procesos de enseñanza aprendizaje con estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de José Clemente Paz. Desde este escrito, intentaremos establecer un diálogo de ciertas tensiones latentes con aportes académicos del campo educativo a la luz de la perspectiva histórico-crítica en Trabajo Social. Nos interesa compartir en estas páginas algunos aspectos organizativos de la materia Práctica de Trabajo Social 1, asignatura en la que nos desempeñamos como docentes, y presentar las estrategias pedagógicas de evaluación que venimos ensayando desde hace dos años en la asignatura. Asimismo, es de nuestro interés socializar la

¹ La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se ubica como una de las Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense de segunda generación, creada en el año 2009 por la ley 26577.

perspectiva desde la que abordamos la enseñanza del Trabajo Social y el paradigma educativo que enmarca los procesos de enseñanza-aprendizaje y conceptualización en Trabajo Social.

La asignatura Práctica del Trabajo Social I de acuerdo al Plan de Estudios vigente de la Universidad Nacional de José C. Paz se ubica en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social y constituye la primera aproximación de las/os estudiantes al trabajo de campo. Las/os estudiantes han iniciado una aproximación a la profesión y al ejercicio profesional a través de la asignatura Trabajo Social I (ubicada también en el primer año y de duración anual), al mismo tiempo que a través de las otras asignaturas presentes en el plan de estudios han comenzado a tomar contacto con la complejidad de “lo social”; sin embargo es en esta asignatura donde se confrontan con la realidad social desde un lugar diferente al que se encuentran habituados. Es decir, como primera aproximación al ejercicio profesional y al trabajo de campo, resulta necesario que las/os estudiantes se apropien de una perspectiva teórica y metodológica que les permita superar la mera apariencia y “sentido común” de la realidad social para comprenderla y analizarla desde una perspectiva científica en su complejidad y múltiples determinaciones.

De este modo, la asignatura articula dimensiones teórico-metodológicas, operativo-instrumentales y ético-políticas, presentes en el ejercicio profesional, en un tiempo y espacio determinado delimitado por el campo. Así, los ejes principales sobre los cuales se desarrolla la asignatura son: a) el conocimiento de la realidad social y la mirada investigativa sobre la misma; b) los principales instrumentos para aproximarnos a la realidad: observación, entrevista y registro; c) los espacios socio-ocupacionales de las/os trabajadoras/es sociales y sus características; d) las relaciones entre Comunidad, Instituciones, Políticas Sociales y Trabajo Social. Nos proponemos que los/las estudiantes logren:

- a) analizar la realidad social en su complejidad desde una matriz teórica y ético-política crítica superadora de prejuicios;
- b) conocer y utilizar técnicas e instrumentos de conocimiento de la realidad social: observación, entrevista y registro;
- c) identificar, caracterizar y reflexionar sobre los diferentes espacios socio-ocupacionales de los trabajadores sociales y sus implicancias teórico-metodológicas y ético-políticas;
- d) caracterizar y analizar el territorio considerando la comunidad, las instituciones y el diseño de las políticas sociales en relación al Trabajo Social.

La metodología de enseñanza desarrollada en la asignatura ubica al estudiante como sujeto y protagonista de su proceso de aprendizaje; es por ello que se parte del

reconocimiento y valorización de los conocimientos previos y tiene como eje el desarrollo de los propios interrogantes para, desde ellos, interpelar a los contenidos que se van presentando en un proceso de permanentes reformulaciones y crecimiento en profundidad orientado a la constitución de un cuerpo teórico.

La asignatura consta de dos instancias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- las **clases en espacio áulico**, las cuales son de modalidad expositivas y también algunas bajo la modalidad de taller.
- el **trabajo de campo**, el cual tiene carácter de aprestamiento y es de tipo exploratorio. Está organizado a partir de tres estrategias pedagógicas:
 1. la lectura del libro “Cuando me muera, quiero que me toquen cumbia” de Cristian Alarcón.
 2. la búsqueda de información a través de fuentes primarias, mediante el uso de las técnicas de observación, registro y entrevista en una única salida planificada a instituciones conveniadas, bajo la supervisión de las auxiliares de docencia.
 3. la búsqueda de información a través de fuentes secundarias (recortes periodísticos, videos, búsqueda en Internet, búsqueda en documentos, etc.)

Estas dos instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales para promover la articulación entre teoría y práctica, el ejercicio de problematización y desnaturalización sobre diferentes problemáticas sociales, y el conocimiento y análisis de las actuales manifestaciones de la cuestión social, las características de la población, las respuestas dadas desde las instituciones públicas y/o privadas y el ejercicio profesional de los trabajadores sociales en sus espacios socio-ocupacionales.

El paradigma del ecosistema comunicacional educativo

En su trabajo titulado *La educación en el ecosistema Comunicativo* Jesús Martín Barbero describe el modelo de comunicación que posee la escuela tradicional como: “*lineal, secuencial y unidireccional, directamente constatable y manejable*” (1999:14). Se trata de un proceso pedagógico en el que impera el envío de la información del maestro hacia el alumno, donde se espera que este último sea un reproductor lo más exacto posible de lo que se le ha enseñado. En este modelo el libro impreso es el que concentra el conocimiento, y la escritura, en oposición a los medios audiovisuales, se constituye en una herramienta de poder.

El autor hace hincapié en el hecho de que la escuela no puede ignorar que ya no ocupa el lugar absoluto de transmisora de conocimientos. Esto se debe a que en la sociedad existen cada vez más: “dispositivos de almacenamiento, clasificación,

difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela” (Barbero, 1999: 14). Lo que lleva a que dicha institución deba comenzar a replantearse una reestructuración que involucre a los diferentes lenguajes y las maneras de leer, no solo con el libro sino con una multiplicidad de textos que desde hace un tiempo son parte de la sociedad.

En este contexto se presenta un desajuste entre el modelo de comunicación que posee la universidad con el que existe en la sociedad. Es así que la dificultad que surge, además de la incorporación de las tecnologías, es la inminente conformación de un ecosistema audiovisual que de manera vertiginosa cobra mayor actualidad.

La universidad podrá formar parte de los cambios que atraviesa el mundo solo si ella, y el sistema educativo, logran aceptar los avances tecnológicos en el área de la comunicación que “*son parte constitutiva de la estructura cultural de nuestra sociedad*” (Barbero, 1999: 20).

El autor plantea la necesidad de que la universidad se conciba desde un nuevo lugar en el cual no se limite únicamente a la retransmisión de saberes memorísticos, sino que utilice los dispositivos comunicacionales que ya forman parte de la sociedad, y los admita como nuevas formas de producir conocimiento. De manera tal que se deje de lado la dicotomía por la que transita la escuela en su cotidianeidad, donde se opone el libro, como el saber aceptado y consolidado, frente a los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. Lo mismo ocurre con el docente, quien se corre del lugar de un simple transmisor de saberes para convertirse en organizador de un nuevo sistema de enseñanza que incluya interrogantes, formación de equipos de trabajo, y “memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación.” (Barbero, 1999: 21).

Problematizando los procesos educativos

La educación *problematizadora* propuesta por el pedagogo brasileiro Paulo Freire exige, según el autor, superar la contradicción educador-educando como una forma de establecer una relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica aceptar que tanto los que enseñan como los que aprenden participan de un proceso dialéctico constante. La centralidad está en ambos y a partir de ahí crecen en comunión mediatizados por el entorno en que están situados por su dominio de acción. Esto rechaza la idea de la educación denominada por Freire “bancaria”. La misma es aquella donde la *dialogicidad* entre el maestro y el alumno es nula, debido que a los alumnos se los ve como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes, lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional. Esta última, según Freire (1976) consiste en la relación educador-educando de naturaleza

fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. La narración o disertación implican un sujeto-el que narra- y objetos pacientes, oyentes –los educandos-.

Por esta razón, el pedagogo brasileiro propone la educación libertadora al afirmar que la educación debe comenzar por la superación de esta contradicción educador-educando que se debe revertir a partir de la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. El autor afirma: *“como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes”* (Freire, 1976: 85).

Con el pensamiento crítico se produce la comunicación y por lo tanto, se establece la educación. La dialogicidad en la educación no empieza en la situación pedagógica sino cuando el educador se pregunta sobre qué va a dialogar con los alumnos. Es decir, el contenido del diálogo que piensa con antelación el docente, está fuera de los límites que impone el programa estipulado.

Los procesos de evaluación en la educación superior

Pensar en la incorporación, o incluso la institucionalización, de sistemas de evaluación y acreditación en el ámbito de la educación superior resulta un componente fundamental que forma parte de la agenda de gobiernos, usuarios de sus servicios, organizaciones académicas, asociaciones de instituciones, de profesionales y empleadores.

Respecto de este tema Rubio Oca (2007: 5) expresa que: *“es posible afirmar que existe un acuerdo increíble respecto de considerar que la evaluación y la acreditación son procesos vinculados con el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior a fin de que éstos puedan responder con mayor oportunidad y niveles de calidad al contexto social y económico en contextos complejos influenciados por los procesos de globalización, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, la evolución de los mercados laborales y de las ocupaciones, y la emergencia de nuevos campos del conocimiento, entre otros factores”*

Más allá del consenso establecido en la importancia del estudio de los procesos de evaluación y acreditación en educación superior, las modalidades en curso así como también los procesos de institución en el marco de acuerdos establecidos al interior de las casas de estudio resulta un terreno fértil.

Las prácticas de evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, resultan actividades cotidianas que tienen lugar en el ámbito áulico, muchas veces invisibilizadas por variables propias del nivel educativo. Salazar (2008: 4) afirma: *“docentes y alumnos quedan sujetos a la intermediación del conocimiento y a la evolución de sus estudiantes a partir de sus prácticas de enseñanza y de lo que este*

conocimiento hace en ellos, debiendo visualizar de alguna forma los cambios ocurridos, los avances o retrocesos, las nuevas formas de comportamiento de sus alumnos a partir de la asimilación de los nuevos saberes”

Por su parte Carnevalli (2014: 56) expresa: *“Los contenidos teórico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación (...) identificados en (las instancias de evaluación de cierre de formación), van más allá de los contenidos conceptuales o temáticos; dado que, en general, hacen referencia a habilidades. La combinatoria posible entre conceptos y destreza, nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los graduados”*

Además, es posible posicionar la formación de grado no sólo como la aprehensión de contenidos, sino respecto del uso que de ellos se hace, donde y en qué circunstancias, cómo se los interrelaciona o vincula a tales situaciones; es decir, la importancia de incorporar los conceptos a partir de procesos.

Respecto de los contenidos, Carnevalli (2014: 56) agrega que *“la formación de los profesionales debe hacer hincapié, entonces, en los procesos formativos en contenidos con los que adquieren actitud crítica, lectura y comunicación académica, procesos de investigación, lectura de la realidad y plasticidad en el manejo de conceptos teóricos; más allá de la adquisición escolarizada de temáticas, pues esos se incorporan, tarde o temprano, por añadidura”*

De este modo la universidad, anudada a una realidad cambiante, parece necesitar ajustarse a los desafíos que propone la globalización. En consecuencia, los docentes, inmersos en dicho contexto deben proceder en la medida de lo posible hacia las mismas tendencias y plantear los retos que este tipo de sociedad requiere, posicionando el diseño de estrategias en un marco reflexivo que permita desarrollar a lo largo de los procesos de formación profesional, y notablemente en las instancias de evaluación y acreditación en el nivel superior. En definitiva, afirma Salazar (2008: 11) son necesarias *“otro tipo de competencias y habilidades de aprendizaje que permitan enfrentarse a los nuevos desafíos de la humanidad”*

Pensando la evaluación a la luz del espacio áulico

En efecto, la evaluación implica una decisión respecto del cumplimiento de determinadas cualidades esperadas, que establece el ejercicio de un poder sobre otro pero que, a su vez, produce información (Gvirtz y Palamidessi, 2005).

De ese modo, es posible identificar dos modos de pensar la instancia evaluadora en consonancia con los objetivos del currículum. En primer término, *“medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices”* (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 244) lo que supone la construcción de estándares y comportamientos modelo. En segundo

término, concebir la evaluación como un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza.

En esa línea se suma una definición más precisa al abordar la totalidad de los elementos que dan cuenta de esa realidad compleja: *“la evaluación didáctica como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos [...] el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica”* (Steiman, 2008: 43).

Esta conceptualización remite a pensar la instancia de la evaluación como un momento de retroalimentación al proceso educativo y que se acerca a un modelo de investigación. De esa forma, la evaluación se vuelve significativa en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes posicionando al estudiante como centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes (Anojovich y Camilloni, 2010).

Para Steiman (2008), la evaluación es una práctica compleja ya que implica problematizar al objeto (contenidos, prácticas de enseñanza y aprendizaje), al sujeto (alumno o docente), a los instrumentos y las instancias o momentos elegidos para la evaluación. A las que se pueden agregar a la institución educativa y sobre la política y administración del sistema escolar (Gvirtz y Palamidessi, 2005).

Asimismo, Steiman clasifica a las instancias evaluatorias del aprendizaje según las instancias: diagnóstica o inicial o de pronóstico; seguimiento o formativa o de proceso y final o sumativa, de resultados o acreditación. Según esta tipología, las primeras tienen la característica de ser “no acreditables”.

Desde su primera distinción, la evaluación formativa tiene como fin mejorar el proceso de aprendizaje aún inconcluso. Se trata de *“ponderar la distancia que media entre lo que sabía al inicio y lo que sabe ahora, entre lo que está en condiciones de hacer ahora y lo que podía hacer al inicio”* (Bixio, 2006: 116). Su funcionamiento brinda una oportunidad para advertir dónde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aún no ha logrado construir.

En efecto, cualquiera sea su instrumento la evaluación de proceso es continua y en dirección prospectiva (Gvirtz y Palamidessi, 2005). Mientras que *“evaluar resultados implica dar cuenta de la distancia que media entre lo que hoy está en*

condiciones de hacer, lo que hoy sabe y lo que tendría que poder hacer en función de los objetivos propuestos” (Bixio, 2006: 117).

Respecto al cómo evaluar, Steiman clasifica las modalidades por diferentes criterios, entre ellos quién evalúa. En ese sentido, se pueden distinguir dos sujetos: el docente y el estudiante. El primero para asignar calificaciones y el segundo, en forma de autoevaluación o coevaluación. Mientras que la segunda, implica la intervención del alumno en su evaluación como en la de sus pares, la autoevaluación *“puede abarcar la decisión de la forma, la determinación cualitativa del rendimiento y la asignación de la nota”* (Steiman, 2008:178) pero su implementación requiere de cierta guía para evitar sesgos. En esa línea, Bixio (2006) sostiene que la significación del proceso evaluador necesita apoyo en el conocimiento que se presenta para ser construido y en los procedimientos que se proponen para que dicha construcción se realice. En suma, pensar la instancia como parte del proceso de construcción de conocimientos y de la necesidad de corresponder una comunicación didáctica (Camilloni y Litwing, 1998).

Para Gvirtz y Palamidessi (2005: 252), la autoevaluación constituye un *“espacio potencial para el disenso y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz”* que implica el aprendizaje sobre la vida democrática que es conflictiva e interpretable de manera diversa. Es decir que la articulación entre condiciones democráticas, autónomas y educativas es otro objetivo de la evaluación en cualquier nivel educativo.

Desde una concepción constructivista de la adquisición y transformación de los conocimientos, Bixio (2006: 65) propugna por la metacognición que permite *“alejarse de la experiencia directa que mantiene con el preconcepto, objetivarlo, mantener una distancia mínima y óptima que le permita diferenciarse y construir un concepto que mantenga un vínculo diferente con lo empírico y fuertemente articulado con otros conceptos que le den sentido y los sostengan”*.

Considerando que lo instituido en educación superior a la hora de evaluar los procesos de aprendizaje radica en poner el acento en los contenidos, más que en el modo de conseguirlos; resulta ineludible pensar en equipos docentes y en planificaciones que atiendan al modo en el cual los estudiantes leen, proponen, construyen, escriben, verbalizan con el fin de descubrir las estrategias de aprendizaje, generando el andamiaje adecuado para generar nuevos recursos cuando ciertas instancias requieren del desarrollo de estrategias más pertinentes.

Bibliografía de referencia

- Anojovich, R. (comp.) (2010) *La Evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós

- Bixio, C. (2006). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza- aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Carnevalli, M. (2014) *Aspectos teórico-metodológicos adquiridos en la formación. Análisis de los trabajos finales de grado*, en AAVV (2014) Escenarios N° 20 Revista Institucional de la Universidad Nacional de La Plata: Universidad y procesos formativos: desafíos para el fortalecimiento de la cuestión pública, Editorial Espacio,
- Freire, P. (1976) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jodelet, D. (1985) La Representación Social: Fenómenos, conceptos y Teorías. En Moscovich, S. (comp.). *Psicología Social II, Pensamiento y vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales. Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (1996) *De la ciudad mediada a la ciudad virtual. Transformaciones radicales en marcha*. Disponible en línea en <http://www.fundesco.es/publica/telos44/perspectivas1.html>
- Martín-Barbero, J. (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martín-Barbero, J. (2007) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, *Revista Nómadas* N° 5. Santafé de Bogotá (Colombia). Universidad Central.
- Rubio Oca, J. (2007) La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, núm. 50, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Salazar, O. (2008) Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización, *Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá, Colombia.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita.